Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270866
Centre d'intérêt: 751

Roy, Jean A.

Introduction générale au projet "Comme on dit--" / Jean A. Roy. -- [Québec] : Direction du matériel didactique, 1979.
ii, 48, 23 f. ; 28 cm. -- (Rapport / Direction du matériel didactique du Québec)

Titre de la couv. Code: EV-790802. Dépouillement partiel: Répertoire des documents de Français III / Yvon Côté -- Guide explicatif de Français III / Gilles Primeau.

Cote Dewey: 372.6/R8881 Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Français (Langue) *Programme d'enseignement *Objectifs d'enseignement *Matériel didactique *Développement du langage *Langue parlée *Expression orale *Communication verbale *Guide pédagogique *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Comme on dit (Projet) *Français III (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Développement socio-cognitif

Le projet "Comme on dit" a pour objectif d'accroître la compétence socio-linguistique des élèves du primaire, c'est-à-dire leur capacité d'adapter leur comportement oral à la situation de communication dans laquelle ils se trouvent. Il s'est matérialisé dans le programme de Français III qui comprend cinq modules présentés sur bandes vidéo et accompagnés de guides pédagogiques; un matériel éducatif varié complète le tout et permet de réaliser les diverses activités suggérées dans le programme. Le rapport est consacré à la présentation générale du projet.

Une première partie présente un historique sommaire, depuis 1969, de la production et de l'expérimentation du projet. Suit la description de ses principaux objectifs. La liste complète des documents (guide de présentation, guides didactiques, bandes magnétiques, affiches, jetons, cartes à jouer, etc.) qui constituent le matériel de "Comme on dit", tel qu'il fut expérimenté en 1977-1978, est également fournie. Enfin, un guide explicatif du programme est présenté, qui expose sa structure modulaire, son déroulement en classe et les objectifs qui le sous-tendent.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270866

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

DIRECTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

Rapport *Diffusion publique*

INTRODUCTION GENERALE AU PROJET "COMME ON DIT..."

Jean A. Roy

(incluant des textes de
Yvon Côté et
Gilles Primeau)

CODE: EV-790802 **DATE:** Le 13 août 1979

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION. 1

CHAPITRE PREMIER - Bref historique de la production et de l'expérimentation du projet "Comme on dit..."

. Avertissement 4

. La production de "Comme on dit..." 5

. L'expérimentation de "Comme on dit..." 11

CHAPITRE DEUXIEME - Les objectifs du projet "Comme on dit..."

. Avertissement 16

. L'objectif principal du projet "Comme on dit..." 17

. Les objectifs intermédiaires et spécifiques de "Comme on dit..." 18

CHAPITRE TROISIEME - Le matériel didactique relié au projet "Comme on dit..."

. Avertissement 23

. Répertoire des documents de Français III (par Yvon Côté). 26

CHAPITRE QUATRIEME - Présentation du projet "Comme on dit..."

. Avertissement 47

. Guide explicatif de Français III (par Gilles Primeau). 48

INTRODUCTION

Ce rapport est consacré à la présentation du projet "Comme on dit..." comme tel; il s'attarde en particulier à l'exposé d'un historique sommaire de la production et de l'expérimentation du projet puis il en décrit les principaux objectifs, présente le matériel didactique qui l'accompagne et fait l'état d'un document de présentation qui lui est consacré et qui est destiné aux enseignantes chargées de son exploitation en classe.

L'objectif principal de ce rapport est de présenter au lecteur les diverses facettes du projet "Comme on dit..." qui lui permettront de s'en faire une idée assez fidèle sans qu'il soit forcé de procéder à la lecture des quelques milliers de pages constituant les divers documents de ce projet. Parce que cette synthèse est bien sûr le fruit du travail d'individus distincts poursuivant des objectifs qui ne coïnci-ent pas nécessairement, le lecteur se verra signaler l'existence des documents qu'il lui sera loisible de consulter s'il veut approfondir par lui-même l'un ou l'autre des aspects qui sont discutés dans le présent document.

CHAPITRE PREMIER

Bref historique de la production et de l'expérimentation du projet "Comme on dit..."

AVERTISSEMENT

Ce chapitre a pour objectif de situer les grandes étapes qui ont marqué la vie du projet "Comme on dit..." dans une perspective chronologique; il ne prétend donc pas aborder les faits qui se sont déroulés dans le détail. Le point de vue de son auteur (qui n'a été mis en contact avec ce projet qu'en 1974, au moment où on lui en confiait l'expérimentation) peut par ailleurs comporter un biais inévitable; son absence durant les premières années de la "vie" de ce projet et sa préoccupation expérimentale peuvent atténuer le poids qu'il accorde aux événements qui se déroulèrent avant sa venue et plus généralement à ceux qui se déroulèrent dans le domaine de la production de "Comme on dit..."

La production de "Comme on dit..."

Au cours de l'année 1969, le Service général des moyens d'enseignement (à l'époque, il s'agissait en fait du Service des moyens techniques d'enseignement) confiait à messieurs Maxime Courval, Guy Normand et Michel Hamel la responsabilité d'élaborer la formule et le devis de production d'une série télévisée de 125 émissions destinées aux enfants de la troisième année du primaire. Cette série devait servir de prolongement aux deux séries déjà existantes intitulées "Les Oraliens" et les "Cent Tours de Centour" et contribuer à la réalisation des objectifs poursuivis dans le programme-cadre de français au chapitre de l'expression orale. Elle faisait l'objet d'une commandite de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (DGEES).

C'est au cours de l'année suivante que monsieur Roland Berger fut invité, par le Secteur de production à assumer la responsabilité d'une nouvelle équipe qui devait ensuite se consacrer à une réflexion qui porta à la fois sur le contenu d'un "enseignement" de la langue orale et aussi sur le contenant. C'est au cours de ces travaux que l'équipe de production du projet "Comme on dit..." décida de ne pas retenir la formule des émissions télévisées.

Cette réflexion parallèle sur le contenu et le contenant de "Comme on dit..." se matérialisa d'abord dans une série de travaux préliminaires destinés à définir l'environnement pédagogique dans lequel devait s'inscrire le projet; citons pour mémoire les

titres suivants: Rapport synthèse de la recherche linguistique préalable à l'élaboration de Français III par Claude Séguin (août 1971); Enquête sur les échanges verbaux en classe à l'élémentaire (3e et 4e année) par Jacques Fortin (août 1971).

C'est au début de 1972 que parut le premier document qui définissait officiellement la forme et le contenu que le projet devait éventuellement recevoir; il s'agissait du rapport intitulé Le cadre théorique provisoire de Français III; par l'équipe de Français III (mars 1972). Les mois qui suivirent virent par ailleurs paraître d'autres documents qui complétaient graduellement la description de l'environnement pédagogique amorcée au cours de l'année précédente; citons, entre autres, les titres suivants: Rapport d'une observation au magnétoscope sur des comportements linguistiques à l'élementaire (3e et 4e année) par Jacques Fortin (août 1972) et Enquête socio-linguistique auprès de 700 enseignants du Québec par Marcel Chabot (août 1972). Vers la même époque parut enfin le grand document synthèse du projet qui en définissait à la fois tous les objectifs et qui exposait dans le détail la structure modulaire de son contenu; il s'agissait du rapport intitulé Le devis pédagogique de Français III par l'équipe de Français III (août 1972).

Les trois années qui suivirent ont vu les membres de l'équipe de production se charger de l'élaboration détaillée du contenu et du matériel didactique de chacun des modules puis à leur mise à l'essai dans le milieu scolaire. Ce processus d'élaboration par essais et erreurs permit aux divers auteurs de procéder à des mises au point continuelles de leur production respective, tout au long de cette phase de production. Il convient

ici de signaler que l'équipe de production avait décidé de confier la responsabilité de chacun des modules prévus au devis pédagogique à un ou deux membres de l'équipe si bien que chaque membre travaillait essentiellement à un seul module. Voici le résultat de cette répartition des tâches:

-- Messieurs Claude Séguin et Victor Guérette ont collaboré à l'élaboration des deux premiers modules respectivement consacrés à la discrimination auditive et à la transcription phonétique; ces deux modules furent ultérieurement combinés afin de constituer l'actuel module I.

-- Monsieur Christopher Hopper se vit pour sa part confier la responsabilité du troisième module consacré à l'exercice structural; ce module se vit ultérieurement attribuer le deuxième rang qu'il porte encore.

-- Madame Irène Ingels-Mahy et Monsieur Robert Ciesielski ont collaboré à la réalisation du quatrième module consacré aux parlers régionaux; ce module fut ultérieurement (en 1976) remanié et complété par Madame Lynn Drapeau et Monsieur Jacques Laurendeau et se vit attribuer le troisième rang qu'il porte encore.

-- Madame CLaire Dumont se vit pour sa part confier la réalisation du cinquième module consacré à des jeux de communication; ce module intitulé "Situations de communication (II)" conserve toujours son rang initial.

-- Monsieur Jacques Fortin se vit confier la responsabilité d'un sixième module consacré à l'illustration audio-visuelle des mécanismes de la communication orale au sein d'un groupe de personnages et provisoirement intitulé "Pour une solution par le langage"; son élaboration fut interrompue après la production de quatre prototypes d'émission qui devait constituer le point de départ d'une série de 26 émissions d'une demi-heure.

-- Monsieur Marcel Chabot assuma la responsabilité d'un septième module consacré à l'organisation et au maintien d'un réseau de correspondance sonore entre des classes de niveau primaire pairées à cet effet; malgré que sa mise en place expérimentale ait donné lieu à des échanges intéressants entre certaines classes, ce module intitulé "échange inter-groupes" fut ultérieurement abandonné.

Le Secteur de production du S.G.M.E. confia par ailleurs, au cours de l'année 1976, la réalisation d'un autre module consacré à des jeux de communication à Madame Annick Olejniczak-Beve et à Monsieur Michel Pagé. Ce module fut intitulé "situations de communication (I)" et se vit attribuer le quatrième rang qu'il conserve toujours.

L'année 1973 fut principalement marquée par deux événements. On y vit d'abord le départ de Monsieur Roland Berger qui avait assumé la coordination de l'équipe de production depuis 1971; celui-ci fut remplacé par Monsieur Jacques Fortin qui assuma le rôle de coordonnateur de l'équipe de production jusqu'au départ de l'é-

quipe vers la fin de 1975. L'année 1973 vit aussi la création du comité conjoint constitué de représentants de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (DGEES) et du Service général des moyens d'enseignement (S.G.M.E.). Ce comité reçut le mandat de superviser la production de "Comme on dit...", de voir à la mise en place des nécanismes de son expérimentation et d'établir une continuité plus harmonieuse entre le S.G.M.E. qui se trouvait le dépositaire d'un projet qu'il avait réalisé sur l'ordre de la DGEES et la DGEES pour qui se projet avait pris des proportions imprévues et qui cherchait à y trouver son compte et y récupérer en particulier le fruit de nombreux efforts dont elle voulait pouvoir tirer parti dans sa démarche permanente de réflexion sur le programme de français. Ce comité tint une vingtaine de réunions tout au long de sa vie active qui dura jusque vers la fin de 1975.

Durant les derniers mois de 1975, il survint un désaccord sérieux entre le Secteur de production et l'équipe de production du projet "Comme on dit..."; ce désaccord concernait la réalisation de documents sonores dans le cadre du module consacré aux parlers régionaux (le quatrième à l'époque, le troisième aujourd'hui). Au terme de pourparlers infructueux, les membres de l'équipe de production du projet "Comme on dit..." décidèrent de leur départ.

Le Secteur de production du S.G.M.E. confia la responsabilité de compléter le plus rapidement possible la production de "Comme on dit..." à Madame Michèle Vallée qui s'adjoignit Monsieur Yvon Côté à qui elle confia la réalisation concrète de ce mandat. Ce

dernier dressa l'inventaire de tous les documents que l'équipe initiale de production avait remis au moment de son départ.

Avec la collaboration de certains contractuels engagés à cette fin, il donna ensuite aux divers documents reçus une forme définitive et en produisit certains autres afin de donner à l'ensemble une cohérence et un fini qui rende à la fois justice au travail et à l'originalité des concepteurs et tienne compte aussi de l'impérieuse nécessité de récupérer rapidement l'essentiel de ce projet pour qu'on puisse ensuite procéder à son exploitation expérimentale dans le milieu scolaire.

La forme actuelle du projet "Comme on dit...", telle qu'elle fut expérimentée au cours de 1976-77 et 1977-78, est donc à la fois le fruit de travaux originaux et novateurs entrepris dès 1969 et le résultat d'un travail considérable de mise en ordre et de concertation de contenu.

Avant de clore cette partie du chapitre consacré à l'historique de la production, il convient de signaler qu'un nombre considérable de collaborateurs pigistes ou contractuels ont travaillé à la production de ce projet et qu'il est impossible de les nommer tous et de situer leur contribution dans l'ensemble que constitue le projet "Comme on dit...".

L'expérimentation de "Comme on dit..."

Déjà, au cours de l'année 1973, l'équipe de production du projet "Comme on dit..." commençait a entretenir une préoccupation expérimentale. Cette préoccupation se reflèta d'ailleurs dans les travaux du comité conjoint au cours des derniers mois de l'année 1973; c'est vers cette époque que naquit le projet de confier l'expérimentation du projet "Comme on dit..." au Secteur expérimentation du S.G.M.E. et de prévoir les ressources budgétaires nécessaires à la réalisation de ce mandat. L'ensemble de ces démarches se matérialisa par la signature d'un accord entre le S.G.M.E. et le Cegep Montmorency concernant le prêt des services de Monsieur Jean A. Roy de cette institution collégiale au Secteur expérimentation; celui-ci se vit confier la responsabilité de l'expérimentation du projet "Comme on dit..." au cours du mois de mars 1974.

Au cours des mois qui suivirent le responsable du dossier de l'expérimentation se fit remettre tous les documents de l'équipe de production; il tint des rencontres d'information avec tous les membres de cette équipe ainsi qu'avec les diverses instances ayant partie au dossier. Ces contacts permirent la formulation d'un répertoire exhaustif de tous les objectifs du projet "Comme on dit..."; il s'agissait du rapport intitulé Répertoire des objectifs généraux et spécifiques du projet Français III tels que formulés dans les divers documents produits par les membres de l'équipe du projet, par Jean A. Roy (juin 1974). Ce document donna lieu à une consultation avec tous les membres de l'équipe

de production du projet qui furent rencontrés individuellement puis collectivement afin de discuter le contenu du répertoire et de préciser en particulier la portée des objectifs qui y étaient consignés.

Cette consultation servit de point de départ à une réflexion du Secteur expérimentation qui se matérialisa par la parution d'un document intitulé Rapport sur les objectifs de l'expérimentation de Français III par Jean A. Roy avec la collaboration de Claude Morin (octobre 1974). Ce rapport définissait la perspective expérimentale que le secteur expérimentation entendait adopter à l'endroit de "Comme on dit..."; il s'attardait en particulier au regroupement des objectifs du projet en grandes familles d'objectifs et à la définition de l'intervention expérimentale dans chacune de ces familles d'objectifs.

Les quelques mois qui suivirent furent consacrés à une consultation avec l'équipe de production afin de confirmer la fidélité de la traduction expérimentale qui avait été faite des objectifs généraux et spécifiques poursuivis par leur projet.

C'est par ailleurs au cours des derniers mois de 1974 et des premiers mois de 1975 que le Secteur expérimentation procéda au recrutement des membres de la première équipe d'expérimentation qui fut constituée, hormis son responsable, par Madame Jacqueline Glorieux, psychologue, et de mesdames Hélène Perreault et Francine Beaubien de même que de Monsieur Jacques Laurendeau, linguistes. Le Secteur expérimentation entreprit par ailleurs

des démarches auprès d'un groupe de professeurs et d'étudiants de la section Mesure et Evaluation du département ses Sciences de l'Education de l'Université de Montréal; ces démarches avait pour principal objectif la formulation d'un contrat de service qui aurait permis à l'équipe de recherche de confier une partie de ses travaux d'élaboration d'instruments de mesure au groupe de l'Université.

Contre son gré, l'équipe d'expérimentation se vit confinée, au cours de l'année 1974-75, à la réalisation de travaux périphériques sinon accessoires; les délais que l'équipe de production rencontrait dans le déroulement de ses travaux privaient les membres de l'équipe d'expérimentation des versions finales des documents pédagogiques indispensables à l'élaboration de l'instrumentation expérimentale. Lorsque, au cours de juin 1975, il devint apparant que la préexpérimentation (qui devait se dérouler à compter de septembre 1975) devait être reportée d'un an, le S.G.M.E. décida de pas renouveler le contrat des linguistes ce qui eu pour effet de réduire considérablement l'effectif au cours de l'année 1975-76.

Cet effectif réduit se consacra à la poursuite des travaux préparatoires jusqu'à la fin de l'année 1975, au moment ou l'équipe de production décida de quitter le S.G.M.E. Le secteur de production se vit alors contraint, on l'a vu plus haut, de confier l'opération sauvetage du projet "Comme on dit..." à Madame Michèle Vallée et à son collaborateur, Monsieur Yvon Côté. Cette décision du S.G.M.E. donna l'occasion à l'équipe d'expérimentation

de collaborer avec la nouvelle équipe de production afin de concerter le calendrier de parution des versions finales des documents pédagogiques de "Comme on dit...".

Si le mois de juin 1976 devait voir le départ de Madame Glorieux, le processus de production était suffisamment bien enclenché à ce moment là pour que l'on puisse immédiatement amorcer les démarches nécessaires à la constitution d'une nouvelle équipe d'expérimentation et au recrutement d'une dizaine d'enseignantes a qui fut confiée la tâche d'exploiter le matériel du projet "Comme on dit..." en classe dès le mois de septembre 1976.

La nouvelle équipe fut constituée hormis son responsable, de mesdames Andrée Fortin et Huguette Beaulieu psychologues et de messieurs Pierre Binette et Luc Reid d'abord stagiaires en psychologie puis plus tard collaborateurs plus formels; elle consacra toute l'année scolaire 1976-77 de même que la période estivale de 1977 à compléter l'élaboration de l'instrumentation expérimentale et à sa validation auprès des classes qui constituaient le groupe préexpérimental.

Une deuxième phase de recrutement permis de compléter l'effectif expérimental d'enseignantes au cours des mois de juin et juillet 1977 si bien que le mois de septembre 1977 vit s'engager le processus expérimental proprement dit auprès d'un effectif de 44 classes expérimentales et de 19 classes de contrôle.

CHAPITRE DEUXIEME

Les objectifs du projet "Comme on dit..."

AVERTISSEMENT

Ce chapitre a pour objectif de présenter une liste des objectifs poursuivis par le projet "Comme on dit..."; cette liste se veut à la fo relativement brève et exhaustive.

Le lecteur averti constatera que la formulation des objectifs qu'il trouvera dans les lignes qui suivent constitue une synthèse qui correspond à la "lecture" que l'équipe d'expérimentation a faite du projet "Comme on dit...". Cette synthèse est le résultat d'une démarche en plusieurs étapes dont le premier jalon fut consacré à la lecture du document intitulé Le devis pédagogique de Français III par l'équipe de production de Français III (novembre 1972). La consultation de ce document révèle la liste de tout les objectifs généraux et spécifiques poursuivis par l'ensemble du projet "Comme on dit...", mais aussi par chacun des sept modules qui devaient, à l'origine, le constituer; cette consultation permettrait au lecteur d'évaluer si la synthèse à partir de laquelle l'équipe d'expérimentation a défini son intervention expérimentale est fidèle aux objectifs que poursuivaient les concepteurs du projet.

La première version du chapitre qui suit est déjà parue sous le titre de Les objectifs du projet "Comme on dit..." par Jean A. Roy (mai 1976).

L'objectif principal du projet "Comme on dit..."

L'objectif principal du projet "Comme on dit..." se présente depuis 1972 sous une formulation ambigue: "une certaine accomodation au français standard". Il ne convient pas de s'attarder ici sur le caractère diplomatique de cette formulation ni d'en entreprendre l'exégèse; il y a plutôt lieu de donner à cet objectif général une formulation explicite qui rende justice aux objectifs poursuivis par les concepteurs du projet:

-- Le projet "Comme on dit..." qui place l'enfant dans un contexte pédagogique relié à l'apprentissage du français oral a pour objectif de déclencher chez lui une accomodation qui transcende l'addition des effets immédiats que déclencheront les diverses situations d'apprentissage qui lui sont proposées; cette accomodation se matérialise dans l'accroissement de la compétence socio-linguistique de l'enfant. Nous appelons compétence socio-linguistique la capacité pour l'enfant d'adapter son comportement oral (syntaxe, lexique, phonologie, niveau de langue, etc.) à la situation de communication dans laquelle il se trouve c'est-à-dire à son interlocuteur, au contexte de même qu'au contenu qui fait l'objet de l'échange oral dans lequel il se trouve impliqué.

Les objectifs intermédiaires et spécifiques de "Comme on dit..."

L'objectif principal de "Comme on dit..." se concrétise dans trois catégories d'objectifs plus immédiats: les objectifs immédiats ou à court terme, les objectifs fondamentaux ou à plus long terme et les objectifs d'ordre méthodologique. On trouvera dans les lignes qui suivent une liste des principaux objectifs de chacune de ces trois catégories.

-- Les objectifs immédiats ou à court terme

Dans le cadre de ses objectifs immédiats, le projet "Comme on dit..." veut:

. accroître chez l'élève la capacité de procéder à des discriminations auditives de plus en plus subtiles;

. faire connaître à l'élève et lui faire utiliser un code de transcription phonétique qui lui permette de rendre compte des caractéristiques phonétiques du dialecte du français qu'il utilise ainsi que de quelques une des caractéristiques de quelques autres dialectes de la francophonie avec lesquels il sera mis en contacts;

. faire connaître à l'élève et lui faire utiliser les diverses opérations des exercices structuraux afin de l'aider à mettre en relief certaines caractéristiques syntaxiques et lexicales de la langue orale;

. faire connaître à l'élève l'existence et faire découvrir quelques caractéristiques de divers parlers régionaux par le biais de l'application de la transcription phonétique et des exercices structuraux à une série de corpi prélevés dans la francophonie;

. faire expérimenter à l'élève une série de modes de communication afin que par ces exercices-jeux et les échanges ultérieurs au sein de la classe, il découvre le caractère spécifique de chacun de ces modes et le fait que ce caractère est relié tant à la nature du moyen utilisé qu'à d'autres caractéristiques telles que la nature du message, la nature de l'interlocuteur ou la "distance" qui le sépare de celui-ci;

. faire expérimenter à l'élève une série de jeux de communication afin qu'il y trouve l'occasion fréquente de s'exprimer oralement en classe.

-- Les objectifs fondamentaux ou à long terme

Dans le cadre de ses objectifs fondamentaux, le projet "Comme on dit" veut:

. modifier les attitudes des élèves, des enseignants et des parents afin que ceux-ci adoptent graduellement des réactions de moins et moins correctives ou normatives à l'endroit de la langue orale au profit d'un accroissement graduel de réactions à la fois tolérantes et curieuses des phénomènes linguistiques d'ordre dialectal et nommément phonologiques, syntaxiques ou lexicaux;

. accroître la compétence socio-linguistique des élèves et notamment développer leur capacité d'adapter le niveau et la forme de leur expression orale à la situation de leur interlocuteur, au contexte et à la nature du message à communiquer ou de la conversation à poursuivre;

. contribuer au développement psycho-cognitif de l'élève en favorisant l'objectivation de la langue, c'est-à-dire à la perception de son caractère instrumental et en aidant celui-ci à percevoir les liens et les distinctions entre la langue orale et la langue écrite.

-- Les objectifs d'ordre méthodologique

Dans le cadre de ses objectifs d'ordre méthodologique, le projet "Comme on dit..." veut:

. proposer à l'enseignante un matériel didactique spécifique dont la qualité et la présentation matérielle favorise la réalisation des objectifs du projet;

. proposer à l'enseignante un ensemble de modules dont l'organisation puisse être cohérente et la réalisation graduelle et sans à coups ni surcharge excessive de travail;

. proposer à l'enseignante un ensemble de suggestions méthodologiques susceptibles de lui faciliter l'élaboration de stratégies consacrées au rattrapage que les difficultés rencontrées par un nombre variable d'élèves dans une classe pourraient justifier;

. proposer aux élèves un ensemble d'activités dont le déroulement puisse susciter et maintenir leur intérêt de même que favoriser leur participation active aux travaux de la classe.

CHAPITRE TROISIEME

Le matériel didactique relié au projet "Comme on dit..."

AVERTISSEMENT

Ce troisième chapitre reprend in extenso le document intitulé Répertoire des documents de Français III par Yvon Côté, paru en juin 1976. Ce document présente la liste complète des documents qui constituent le matériel de "Comme on dit..." tel qu'il fut préexpérimenté en 1976-77 puis expérimenté en 1977-78 avec divers enseignantes, dans plus de cinquante classes du primaire.

Ce document répertorie une masse de documents où on retrouve un guide de présentation, sept guides didactiques, 29 bandes magnétiques, des centaines d'affiches, de jetons, de cartes à jouer et de tablettes d'exercices. Tout ce matériel était remis à l'enseignante au début de l'année scolaire, si bien que ce répertoire constituait au cours de l'année une boussole permettant à celle-ci de s'y retrouver.

Voici un exemple. Dans le cadre de la troisième partie du premier module consacrée à l'apprentissage de signes de l'alphabet phonétique destinés à dénoter des sons correspondant à des variantes régionales, l'enseignante dispose d'affiches représentant certaines diphtongues; lorsque l'enseignante découvre ces affiches dans la boîte du matériel du module 1, elle peut lire le chiffre 102 imprimé en caractères minuscules dans le coin inférieur droit. La consultation du répertoire au chapitre consacré au premier module permet de constater à la page 9 l'inscription suivante, en regard du numéro 102.

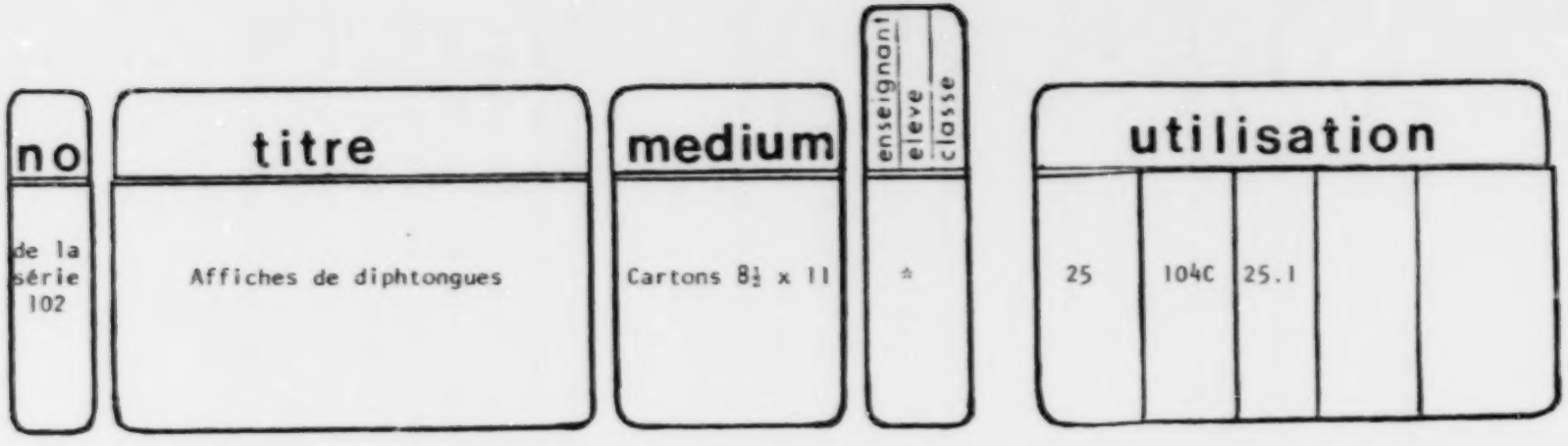


Fig. 1. Fac-similé d'une inscription de la page 9 du Répertoire des documents de Français III, par Yvon Côté

Cette inscription permet de constater que ce document est intitulé "afficnes de diphtongues", qu'il est constitué de quelques cartons de format 8½ x 11 et qu'il est prévu de l'exploiter dans le cadre du déroulement des activités de la troisième partie du premier module au cours du 25ième exercice de la troisième partie du module 1 décrit à la page 25.1 du guide didactique 104C que l'enseignante a aussi en mains.

Chaque document est ainsi répertorié si bien que son usage est rapidement identifiable et que son rangement s'en trouve facilité d'autant.

Les pages qui suivent constituent le fac-similé du document intitulé Répertoire des documents de Français III par Yvon Côté.

REPERTOIRE des documents

de FRANCAIS III

GUIDE EXPLICATIF

VIDEOS DE PRESENTATION.....p. 1

MODULE 1 .....p. 2
MODULE 2 .....p. 10
MODULE 3 .....p. 11
MODULE 4 .....p. 14
MODULE 5 .....p. 15

titre	medium	durée
Guide explicatif de Français III	Texte 8½ X 11	
Présentation du module 1	Bande vidéo	27:52
Présentation du module 2	Bande vidéo	27:30
Présentation du module 3	Bande vidéo	23:50
Présentation du module 4	Bande vidéo	27:13
Présentation du module 5	Bande vidéo	30:14

Ces documents sont
destinés aux enseignants

MODULE 1 A: DISCRIMINATION ET ANALYSE AUDITIVES

no	titre	medium	enseignant	élève	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
104 A	Guide didactique des bandes sonores 100.1 à 100.4	Texte (8½ X 11)	•							
100.1	Discrimination et analyse auditives exercices 1 à 5	Bande sonore durée: 27:31		•		1	104 A	1.1	01:00	
						2	104 A	2.1	06:03	
						3	104 A	3.1	05:49	
						4	104 A	4.1	05:35	
						5	104 A	5.1	09:04	
100.2	Discrimination et analyse auditives exercices 6 à 9	Bande sonore durée: 22:41		•		6	104 A	6.1	02:39	
						7	104 A	7.1	05:55	
						8	104 A	8.1	07:28	
						9	104 A	9.1	01:39	
100.3	Discrimination et analyse auditives exercices 10 à 13	Bande sonore durée: 23:16		•		10	104 A	10.1	06:43	
						11	104 A	11.1	04:24	
						12	104 A	12.1	05:44	
						13	104 A	13.1	06:25	

no	titre	medium	enseignant	élève	classe
100.4	Discrimination et analyse auditives	Bande sonore durée: 23:02		•	•
106	Chaînes	Feuille (8½ X 11)		•	
107	Liste de mots	Texte (8½ X 11) 80 pages		•	

utilisation				
exercice	guide	page	durée bande	NOTES
14	104 A	14.1	06:13	
15	104 A	15.1	03:34	
16	104 A	16.1	05:27	
17	104 A	17.1	04:29	
18	104 A	18.1	03:19	
17	104 A	17.1		
18	104 A	18.1		
19	104 A	19.1		
6	104 C	6.1		
7	104 A	7.2		
8	104 A	8.2		
10	104 A	10.2		
19	104 A	19.2		
1	104 B	1.4		
3	104 B	3.4		

MODULE 1 B: TRANSCRIPTION PHONETIQUE (Français standard)

no	titre	medium	enseignant	eleve	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
104 B	Guide didactique des bandes sonores 101.1 à 101.5	Text: (8½ X 11) 146 pages	•							
101.1	Transcription phonétique (français standard) exercices 1 à 3	Bande sonore durée: 23:33		•		1	104 B	1.1	08:58	
						2	104 B	2.1	07:00	
						3	104 B	3.1	07:35	
101.2	Transcription phonétique (français standard) exercices 4 à 7	Bande sonore durée: 25:03		•		4	104 B	4.1	05:01	
						5	104 B	5.1	03:55	
						6	104 B	6.1	05:00	
						7	104 B	7.1	11:07	
101.3	Transcription phonétique (français standard) exercices 8 et 9	Bande sonore durée: 21:32		•		8	104 B	8.1	11.20	
						9	104 B	9.1	10:12	
101.4	Transcription phonétique (français standard) exercices 10 à 13	Bande sonore durée: 27:01		•		10	104 B	10.1	07:43	
						11	104 B	11.1	03:43	
						12	104 B	12.1	04:16	
						13	104 B	13.1	11:19	

no	titre	medium	enseignant	eleve	classe
101.5	Transcription phonétique (français standard) exercices 14 à 20	Bande sonore durée: 22:30		*	
102	Affiches des signes de l'A.P.I.	Illustrations Cartons (8½ X 11)		*	

utilisation				
exercice	guide	page	durée bande	NOTES
14	104 B	14.1	02:49	
15	104 B	15.1	02:46	
16	104 B	16.1	02:33	
17	104 B	17.1	01:45	
18	104 B	18.1	08:43	
19	104 B	19.1	12:10	
20	104 B	20.1	01:57	
1	104 B	1.3		
3	104 B	3.1		
4	104 B	4.1		
5	104 B	5.1		
7	104 B	7.4		
8	104 B	8.1		
21	104 C	21.1		
23	104 C	23.1		
25	104 C	25.1		
27	104 C	27.1		
29	104 C	29.1		

no	titre	medium	enseignant	eleve	classe
103.1	Jetons des signes de l'A.P.I. (signes 1 à 18)	Carton perforé (8½ X 11)	*		
103.2	Jetons des signes de l'A.P.I. (signes 19 à 35)	Carton perforé (8½ X 11)	*		
	Pochettes de rangement des jetons	Pochettes 8½ X 11	*		

utilisation

exercice	guide	page	durée bande	NOTES
4	104 B	4.1		
7	104 B	7.4		
8	104 B	8.4		
9	104 B	9.2		
10	104 B	10.5		
11	104 B	11.1		
14	104 B	14.1		
15	104 B	15.1		
16	104 B	16.1		
17	104 B	17.1		
18	104 B	18.1		
19	104 B	19.1		
20	104 B	20.1		
21	104 C	21.1		
23	104 C	23.1		
	104 B	4.1		

no	titre	medium	enseignant	eleve	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
105.1	Illustrations des 18 premiers signes de l'A.P.I.	Cartons 8½ X 11	*			8	104 B	8.1		
105.2	Illustrations des 17 derniers signes de l'A.P.I.	Cartons 8½ X 11	*			12	104 B	12.1		
115.1	Deux messages en A.P.I.	Feuille 8½ X 11	*			10	104 B	10.1		
115.2	Deux messages en A.P.I.	Feuille 8½ X 11	*			10	104 B	10.1		
114.1	Chaînes à compléter	Feuille 8½ X 11	*			18	104 B	18.1		
114.2	Chaînes à compléter	Feuille 8½ X 11	*			18	104 B	18.1		
114.3	Chaînes à compléter	Feuille 8½ X 11	*			18	104 B	18.1		

MODULE 1 C: DISCRIMINATION ET TRANSCRIPTION
DE VARIANTES FRANCO-QUÉBÉCOISES

no	titre	medium	enseignant	élève	classe
104 C	Guide didactique des bandes sonores 101.6 à 101.8	Texte (8½ X 11) 67 pages	•		
101.6	Discrimination et transcription de variantes franco-québécoises	Bande sonore durée: 24:58		•	
101.7	Discrimination et transcription de variantes franco-québécoises	Bande sonore durée: 27:52		•	
101.8	Discrimination et transcription de variantes franco-québécoises	Bande sonore durée: 09:52 + annexe A, 01:11		•	
103.3	Jetons des signes de l'A.P.I. (variantes franco-québécoises)	Carton perforé (8½ X 11)	•		
105.3	Illustrations de variantes	Carton 8½ X 11	•		

utilisation				
exercice	guide	page	durée bande	NOTES
21	104 C	21.1	10:53	
22	104 C	22.1	03:53	
23	104 C	23.1	10:12	
24	104 C	24.1	03:33	
25	104 C	25.1	10.02	
26	104 C	26.1	03.31	
27	104 C	27.1	07:32	
28	104 C	28.1	03:14	
29	104 C	29.1	06:02	
30	104 C	30.1	03:50	
annexe	A	A-1	01:11	
21	104 C	21.3		
23	104 C	23.1		
23	104 C	23.1		

no	titre	medium	enseignant	élève	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
105.4	Illustrations de variantes	Carton 8½ X 11		*		27	104 C	27.1		
114.4	Chaînes à compléter	Feuille 8½ X 11		*		21	104 C	21.1		
114.5	Chaînes à compléter	Feuille 8½ X 11		*		23	104 C	23.1		
114.6	Chaînes à compléter	Feuille 8½ X 11		*		23	104 C	23.1		
114.7	Chaînes à compléter	Feuille 8½ X 11		*		25	104 C	25.1		
114.8	Chaînes à compléter	Feuille 8½ X 11		*		25	104 C	25.1		
114.9	Chaînes à compléter	Feuille 8½ X 11		*		27	104 C	27.1		
114.10	Chaînes à compléter	Feuille 8½ X 11		*		29	104 C	29.1		
de la série 102	Affiches de diphtongues	Cartons 8½ X 11			*	25	104 C	25.1		

no	titre	medium	enseignant	eleve	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
207	Guide didactique de l'exercice structural	Texte (8½ X 11) 177 pages	*							
	Affiches des cartes de jeux, d'opérations et de classements	11 cartons 8½ X 11		*		16 17	207 207	169 174		
	Opérations	Cartes de jeux	*			16	207	169		
	Classements	Cartes de jeux	*			17	207	174		
260	Tableaux d'exercices	Texte (8½ X 14) 39 pages	*			1 à 17	207	30 à 177		

no	titre	medium	enseignant	eleve	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
300	Guide didactique	Texte (8½ X 11) 144 pages	*							
301	Guide-annexe (transcriptions phonétiques des corpus)	Texte (8½ X 11) 168 pages	*				300			
370	Corpus de Montréal (St-Henri)	Bande sonore durée: 10:01			*	7.11	300 301	120 140		
371	Corpus de Maria (Gaspésie)	Bande sonore durée: 10:40			*	7.10	300 301	109 126		
372	Corpus de Fatima (Iles de la Madeleine)	Bande sonore durée: 07:23			*	7.1	300 301	23 1		
373	Corpus de St-Félicien (Lac St-Jean)	Bande sonore durée: 12:00			*	7.5	300 301	59 57		
374	Corpus de St-Martin (Beauce)	Bande sonore durée: 07:11			*	7.3	300 301	42 31		

no	titre	medium	enseignant	élève	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
375	Corpus de Chéticamp (Nouvelle-Ecosse)	Bande sonore durée: 13:56			*	7.7	300 301	76 81		
376	Corpus de Paris	Bande sonore durée: 09:37			*	7.6	300 301	66 73		
377	Corpus de St-Cloud (région parisienne)	Bande sonore durée: 17:52			*	7.2	300 301	32 13		
378	Corpus de Bruxelles	Bande sonore durée: 28:00			*	7.12	300 301	130 150		
379	Corpus de Liège (Belgique)	Bande sonore durée: 12:18			*	7.4	300 301	51 46		
380	Corpus de Herve (région liégeoise)	Bande sonore durée: 14:08			*	7.8	300 301	90 101		
381	Corpus de Annecy (Haute-Savcie, France)	Bande sonore durée: 11:18			*	7.9	300 301	100 115		

no	titre	medium	enseignant	élève	classe	utilisation				
						exercice	guide	page	durée bande	NOTES
370-Z	Corpus de Montréal (St-Henri)	29 diapositives			*	7.11	300 301	120 140		
371-Z	Corpus de Maria (Gaspésie)	43 diapositives			*	7.10	300 301	109 126		

no	titre	medium	enseignant	eleve	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
400	Guide didactique	Texte (8½ X 11) 74 pages	*							

no	titre	medium	enseignant	eleve	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
500	Guide didactique	Texte (8½ X 11) 88 pages	*							
503	8 rébus	Poster 20"X 27"			*	10	500	35		
505	Reproduction d'hiéroglyphes	Poster 20"X 27"			*		500	79		
506	Déchiffrement d'hiéroglyphes	Poster 20"X 27"			*		500	79		
508	Règles d'écriture des caractères chinois	Poster 20"X 27"			*		500	79		
509	Clefs chinoises	Poster 20"X 27"			*		500	79		
510	Evolution de l'alphabet	Poster 20"X 27"			*		500	79		
511	Alphabet hébreu	Poster 20"X 27"			*		500	79		
512	Alphabet grec	Poster 20"X 27"			*		500	80		
523	Alphabet russe	Poster 20"X 27"			*		500	80		

no	titre	medium	enseignant	élève	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
524	Alphabet des sourds-muets	Poster 20"X 27"			•		500	80		
525	Sémaphore	Poster 20"X 27"			•	12	500	41		
526.1	1er énoncé en grec	Carton 8½ X 11		•		19	500	63		
526.2	2e énoncé en grec	Carton 8½ X 11		•		19	500	63		
526.3	3e énoncé en grec	Carton 8½ X 11		•		19	500	63		
526.4	4e énoncé en grec	Carton 8½ X 11		•		19	500	63		
526.5	5e énoncé en grec	Carton 8½ X 11		•		19	500	63		
526.6	1er énoncé en hébreu	Carton 8½ X 11		•		19	500	63		
526.7	2e énoncé en hébreu	Carton 8½ X 11		•		19	500	63		
526.8	3e énoncé en hébreu	Carton 8½ X 11		•		19	500	63		

no	titre	medium	enseignant	eleve	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
526.9	4e énoncé en hébreu	Carton 8½ X 11	*			19	500	63		
526.10	5e énoncé en hébreu	Carton 8½ X 11	*			19	500	63		
526.11	1er énoncé en russe	Carton 8½ X 11	*			19	500	63		
526.12	2e énoncé en russe	Carton 8½ X 11	*			19	500	63		
526.13	3e énoncé en russe	Carton 8½ X 11	*			19	500	63		
526.14	4e énoncé en russe	Carton 8½ X 11	*			19	500	63		
526.15	5e énoncé en russe	Carton 8½ X 11	*			19	500	63		
530	Pièces musicales: explications	Texte (8½ X 11) 12 pages	*			11	500	38		
531	Poèmes et légende indienne	Texte (8½ X 11) 18 pages	*			15	500	49		
532	Trois contes choisis	Texte (8½ X 11) 14 pages	*			20	500	66		

no	titre	medium	enseignant	eleve	classe	utilisation: exercice	guide	page	durée bande	NOTES
570	Pièces musicales	Bande sonore durée: 17:52			*	11	500	38		
571	Poèmes et légende indienne	Bande sonore durée: 14:32			*	15	500	49		
572	Chansons en hébreu, grec et russe	Bande sonore durée: 22:14			*	18	500	60		
573	Enoncés en hébreu, grec et russe	Bande sonore durée: 02:40			*	19	500	63		
574	Trois contes choisis	Bande sonore durée: 18:36			*	20	500	66		

CHAPITRE QUATRIÈME

Présentation du projet "Comme on dit..." aux enseignantes

AVERTISSEMENT

Ce quatrième chapitre reprend *in extenso* le document intitulé *Guide explicatif de Français III* de Gilles Primeau paru en août 1976. Ce document présente le matériel de "Comme on dit..." sa structure modulaire, son déroulement habituel en classe et les objectifs qui le sous-tendent.

Ce document fut rédigé à l'intention des enseignantes qui ont participé à la préexpérimentation du projet au cours de l'année scolaire 1976-77 et de celles qui ont participé à son expérimentation proprement dite, au cours de l'année suivante.

Si l'équipe d'expérimentation préféra s'en remettre à l'organisation de sessions de formation d'une durée de quelques jours immédiatement avant le début de l'année scolaire pour présenter les objectifs, le matériel et le contenu de "Comme on dit..." aux deux groupes d'enseignantes qui participèrent respectivement à la préexpérimentation et à l'expérimentation proprement dite, il n'en reste pas moins que le guide dont on trouve copie dans les pages qui suivent s'est avéré un instrument de référence très utile aux enseignantes tout au long de l'année scolaire; il devrait jouer le même rôle auprès du lecteur.

Les pages qui suivent constituent le fac-similé du document intitulé Guide explicatif de Français III par Gilles Primeau.

GUIDE EXPLICATIF

de

FRANCAIS III

GILLES PRIMEAU

N O T E

Pour augmenter la lisibilité du présent document, nous avons cru nécessaire de fournir quelques définitions de mots utilisés ci-après. Ces définitions étaient données par Roland Berger dans le devis pédagogique de Français III.

1. Accomodation (... accomodation au français standard...)

   Se dit de tout processus d'apprentissage conduisant au rétablissement de l'équilibre entre un sujet et son environnement; se dit aussi du résultat obtenu une fois l'équilibre rétabli.

2. Compétence linguistique (... développer la compétence linguistique...)

   La compétence d'un sujet parlant français, c'est l'ensemble des possibilités qui lui sont données par le fait, et par le fait seulement qu'il maîtrise le français: possibilité de construire et de reconnaître l'infinité des phrases grammaticalement correctes, d'interpréter celles d'entre elles qui sont douées de sens, de déceler celles qui sont ambigües, de sentir que certaines phrases bien que phonétiquement très distinctes ont une forte similitude syntaxique et/ou sémantique, et que d'autres, proches phonétiquement sont syntaxiquement et/ou sémantiquement très dissemblables.

.../2

3. Métalinguistique (... developper la fonction métalinguistique...)

C'est une des fonctions du langage quant à la communication. Elle correspond à l'usage qu'on fait du code pour parler du code. On peut vouloir parler du code pour plusieurs raisons: pour définir, pour lever une ambigüité, pour le décrire, pour expliquer une phrase.

4. Objectiver (... développer l'objectivation ...)

C'est l'opération psychologique par laquelle un sujet peut se distancer de ce qui lui est propre jusqu'à pouvoir l'identifier comme un objet.

5. Parler régional (... analyser les parlers régionaux ...)

Ce terme correspond assez justement au concept socio-linguistique de dialecte. Cependant, en français, le terme dialecte est chargé affectivement d'une notion de décrépitude. Nous lui avons donc substitué un terme plus neutre pour fin pédagogique.

Le mot "dialecte" fait appel à la notion de fragmentation, de subdivision linguistique. Il y a autant de dialectes qu'il y a de structures linguistiques apparentées qui ne diffèrent que sur des aspects secondaires (variations phonétiques, divergences lexicales).

6. Corpus (... des bandes sonores présentant des corpus ...)

Ensemble des énoncés verbaux contenus dans un document. Par exemple, les bandes sonores du module 3 - Parlers régionaux - constituent autant de corpus.

.../3

INTRODUCTION

Toute volonté de vouloir enseigner l'oral de la langue maternelle pose un problème particulièrement ardu qui peut se formuler ainsi: "Les chercheurs sont de plus en plus enclins à croire que la langue maternelle ne s'enseigne pas, mais qu'elle s'apprend. Dans ces conditions, est-il vain de vouloir l'enseigner ou comment faut-il agir pour la faire apprendre?"

En somme, la question est de savoir quel rôle peut jouer l'école dans l'apprentissage de la langue orale, quel rôle peut jouer l'école au Québec dans l'apprentissage du français oral, langue maternelle. La tradition y a d'abord répondu par une attitude exclusivement corrective -"ne dites pas, mais dites"- ou par le biais de l'enseignement de la langue écrite -"parlez comme nous écrivons"-, ce qui revient sensiblement au même, ou enfin en voulant modifier les réflexes langagiers par des exercices de répétition, ce qui semble ne développer que des comportements superficiels et temporaires.

Français III offre une autre option. Les trois chapitres qui suivent visent à aider l'utilisateur à mieux connaître cette option en décrivant brièvement le matériel pédagogique inhérent au projet, en expliquant son organisation et en dégageant les principaux objectifs qu'il veut atteindre.

Il s'agit donc de lire le présent guide pour se fabriquer une image globale du projet avant d'en étudier plus attentivement les composantes et d'en planifier l'utilisation en classe. Il s'agit surtout pour l'enseignant de voir dans quelle mesure il accepte les hypothèses sous-jacentes au projet ou du moins dans quelle mesure ces hypothèses méritent son attention.

.../4

CHAPITRE I - LE MATERIEL PEDAGOGIQUE

Le projet Français III se présente en cinq modules distincts libellés comme suit:

- Module 1:
  - Partie A - Discrimination et analyse auditives
  - Partie B - Transcription phonétique (français standard)
  - Partie C - Discrimination et transcription de variantes franco-québécoises
- Module 2:
  - Exercice structural
- Module 3:
  - Parlers régionaux
- Module 4:
  - Situations de communication I
- Module 5:
  - Situations de communication II

Chaque module comporte un certain nombre de documents écrits ou sonores ou audio-visuels qui s'adressent à l'enseignant ou aux élèves (1). Chacun des cinq modules est illustré par une bande magnétoscopique. Ces bandes permettent à l'enseignant de se fabriquer une première image concrète du contenu de chaque module. Chacun des cinq mo-

(1) En annexe au présent document, un "répertoire des documents de Français III" est fourni. Ces informations sont particulièrement importantes. Ce sont elles qui permettront aux maîtres de se retrouver.

dules comprend également un guide didactique à l'intention du maître. Ce guide est la pièce maîtresse d'un module. C'est lui qui fournit toutes les informations relatives aux activités proposées. C'est lui aussi qui indique quel matériel utiliser avec les élèves et qui explique comment l'exploiter. Toutes les pièces sont numérotées et nettement identifiées.

Regardons d'un peu plus près.

- Le module 1, partie A.

Tout le module 1 vise à fournir aux élèves rejoints par Français III un outil pratique pour transcrire des énoncés oraux, les leurs et ceux des autres. La partie A vise à la discrimination auditive. C'est la première étape, c'est celle qui veut montrer qu'à un premier niveau la langue parlée est constituée de sons et de bruits organisés ("chaînes de sons"). Cette première partie veut assurer chez les enfants la capacité de décomposer des énoncés oraux en leurs constituants phonétiques.

En classe, l'enseignant travaillera surtout avec des bandes sonores. Il doit donc prévoir utiliser fréquemment le magnétophone. Toutes les explications relatives à la marche en classe des activités suggérées se retrouvent dans le guide 104 A intitulé "Discrimination et analyse auditives". C'est avec ce guide en main que l'enseignant devrait regarder de plus près le matériel qui fait partie de cette première étape du premier module.

Partie B.

Cette seconde partie veut amener les enfants à transcrire des énoncés. Pour ce faire, elle leur apprend un système de transcrip-

tion, l'A.P.I. (Alphabet phonétique international). Toute la classe s'apprend ce nouveau code à l'aide de cinq bandes sonores, d'affiches des signes de l'A.P.I., d'illustrations de ces signes, de jetons des signes, de messages en A.P.I. et de "chaînes à compléter". Le guide 104 B fournit toutes les informations relatives à la bonne marche de ce module.

Partie C.

La partie C pousse l'analyse plus loin que les deux parties précédentes. Elle amène l'enfant à distinguer, avec une certaine précision, des différences de prononciation. Après lui avoir appris à distinguer une variante et lui avoir fourni un signe pour la noter, on amène l'enfant à reconnaître cette variante lorsqu'on la lui fait entendre de nouveau. Cette troisième partie procède donc sensiblement de la même façon que la précédente, sauf qu'elle affine l'instrument d'analyse.

Le gros de ce travail d'analyse et de description se fait avec des bandes sonores, les signes de l'A.P.I. - plus quelques variantes - et une série de "chaînes à compléter". Le matériel est abondant (une quinzaine d'éléments) mais il est ordonné et s'il est examiné selon l'ordre proposé dans le guide 104 C, l'enseignant s'y retrouvera aisément.

En bref, l'enseignant qui veut se familiariser avec le matériel pédagogique du module 1 peut procéder comme suit:

1. Regarder le vidéo de présentation;
2. Consulter les guides didactiques 104 A, 104 B et 104 C;

3. Examiner un élément spécifique de chaque type de matériel pédagogique proposé. Par exemple:

   - pour le module 1 A - écouter le ruban 100.1 et examiner les chaînes (106).
   - pour le module 1 B - écouter le ruban 101.1 et examiner les documents 102, 103.1, 105.1, 114.1 et 115.1.
   - pour le module 1 C - écouter le ruban 101.6 et examiner les documents 103.3, 105.3, 114.4 et 102.

La lecture et l'examen de ces divers documents devraient permettre à l'utilisateur de mieux voir comment s'ordonne le matériel pédagogique qui compose le premier module, première étape du cheminement de Français III.

- Le module 2.

Le module 2 est une progression de stratégies didactiques par lesquelles le maître amènera les élèves à sonder leurs ressources langagières. Fermée au départ, cette progression s'ouvre peu à peu pour admettre la participation croissante des élèves. Ce module, intitulé "Exercice structural" fait acquérir diverses techniques de travail sur des énoncés de langue. L'exercice structural propose ici une certaine attitude et un certain comportement face à la langue parlée. Un vidéo présente le module. Après avoir regardé ce vidéo pour se fabriquer une image concrète de ce que peut être ce module, l'utilisateur doit se référer au guide 207 "Expérimentation de l'exercice structural". La table des matières donne dès le début un bon aperçu des types d'exercices proposés. Le guide explique aussi comment utiliser les autres documents - cartons et cartes de jeux - qui se rattachent au module.

La conduite des activités proposées exige une utilisation constante de l'A.P.I. Cela n'a rien d'inquiétant si l'on se rappelle que l'enseignant et les élèves, après le travail fait au module 1, maîtrisent suffisamment ce système de transcription phonétique pour l'utiliser dans les exercices structuraux. D'autre part, l'utilisateur constatera que les quatre-vingts activités proposées ne doivent pas nécessairement être faites en classe. Plusieurs sont des activités facultatives.

- Le module 3.

Le module 3, intitulé "Parlers régionaux" s'appuie sur une série de bandes sonores présentant des corpus de quelques régions francophones du Québec et d'Europe: dans chaque région, les enfants parlent pendant une dizaine de minutes, de sujets divers et ce, dans la variété de français qui leur est familière. Les corpus contenus dans la série de 12 bandes feront l'objet d'analyse avec les élèves. Les techniques et les habilités développées aux modules 1 et 2 seront utiles pour effectuer ces analyses.

Deux des corpus - St-Henri et Gaspésie - sont accompagnés d'un ensemble de diapositives. Un guide-annexe (301) fournit la transcription phonétique des corpus enregistrés sur les bandes. Le guide 300 indique comment mener à bien les activités qui composent ce troisième module.

Un vidéo de présentation illustre ce que contient le module.

.../9

- Le module 4.

Le module 4, "Situations de communication I", se compose exclusivement d'un guide didactique (400). Ce guide présente un ensemble de seize activités qui offrent une variété de situations où la fonction communicative du langage est exercée de façon significative pour les élèves. Ces situations se déroulent cependant dans un contexte suffisamment structuré pour permettre les interventions pédagogiques du maître. Les activités ont été conçues pour améliorer les compétences à communiquer des élèves en élargissant leur champ d'expression et en les rendant conscients des règles de communication dont ils peuvent parfaire la maîtrise.

Le guide décrit les situations et indique la marche à suivre pour les réaliser en classe. Il en présente aussi les objectifs, fournit des indications sur l'organisation et les contraintes matérielles, tout en fournissant des suggestions pour faire un retour sur chaque situation. La préparation du maître consiste donc à lire ce guide et à préparer sa classe en conséquence.

Comme pour les autres modules, un vidéo illustre ce que peut être ce genre d'activité en classe.

- Le module 5.

Le module 5 est particulièrement riche en matériel pédagogique. Il se compose d'un guide didactique (500) intitulé "Situations de communication II". Comme pour le guide du module 4, celui-ci présente une série de situations langagières que le maître peut exploiter en classe. Les situations amèneront l'enfant à uti-

.../10

liser différents moyens pour émettre des messages aux contenus variés, et à comprendre le sens d'un message reçu d'un enfant ou d'un adulte, quel que soit le moyen utilisé par l'autre pour envoyer son message.

Un vidéo de présentation illustre trois situations très différentes suggérées parmi les autres.

Ce module se compose aussi d'une série de posters, de cartons et de bandes sonores que l'enseignant et les enfants utiliseront pour réaliser les consignes concrètes données à chaque activité.

Le maître prendra donc connaissance du module 5 à travers le guide didactique. Les posters seront affichés quand l'activité qui les commande sera vécue en classe, de même que les cartons devront être distribués quand la situation l'exigera. Il n'est pas possible de faire vivre certaines situations proposées si l'enseignant ne dispose pas du matériel pédagogique nécessaire. Dans certains cas cependant, l'enseignant peut modifier l'activité s'il construit lui-même son propre matériel.

Enfin, les modules 4 et 5, même s'ils portent le même titre, se distinguent par le fait que le module 4 insiste davantage sur les aspects psychologiques de la communication, alors que le module 5 insiste surtout sur les aspects techniques de la communication. Cette différence est suffisante pour justifier l'existence des deux modules.

EN RESUME

- Français III est composé de cinq modules distincts dont le premier est divisé en trois parties.

- Chaque module est présenté sur une bande vidéo.

- Sept guides didactiques (trois pour le module 1) présentent les objectifs spécifiques de chaque module et décrivent la façon d'exploiter les activités suggérées pour atteindre ces objectifs.

- Un matériel pédagogique abondant permet de réaliser en classe ce que les guides suggèrent.

CHAPITRE II - L'ORGANISATION DU PROGRAMME

Avant d'aborder l'organisation du programme de Français III, il convient de souligner un aspect didactique important du projet. Français III vise à accroître la compétence linguistique de l'enfant. Pour ce faire, des activités diverses sont proposées. Ces activités, décrites dans les cinq modules dont l'aspect matériel est donné au chapitre précédent, reposent sur le fait que l'enfant est capable d'objectiver des faits de langue.

Par objectivation, il faut entendre l'activité qui consiste à regarder un phénomène de langue comme on regarde tout autre objet. L'objectivation est un concept qui s'identifie à ce qu'il est convenu d'appeler la "fonction métalinguistique", processus par lequel l'individu en arrive à poser des jugements sur le discours en tant que tel, à faire un retour conscient sur la parole.

L'organisation (ordre de présentation - calendrier) du matériel se veut en rapport avec le contenu qui repose sur l'hypothèse selon laquelle l'objectivation accentue le processus d'accomodation. En d'autres termes, Français III postule que l'objectivation des phénomènes linguistiques accélère le développement de la compétence socio-linguistique. Dans ce contexte d'approche descriptive des faits linguistiques, il devient nécessaire de prendre comme point de départ de tout le processus la langue de l'enfant telle qu'il la parle et ensuite de fournir à l'enfant les outils nécessaires pour qu'il puisse opérer des "retours" sur sa façon de s'exprimer d'abord et sur celle de d'autres ensuite.

.../13

Pour permettre ces activités de "retour" et pour développer d'autres aptitudes et attitudes (1), Français III veut faire acquérir, de façon structurée, ordonnée, des instruments d'analyse.

Les trois premiers modules (1 - 2 - 3) sont des modules dits instrumentaux. Rappelons que le premier vise la discrimination et l'analyse auditives (1 A) le transcription phonétique (français standard surtout) (1 B) et la discrimination et la transcription de variantes franco-québécoises (1 C). Le deuxième module est la suite logique du premier; il fait porter le travail sur des énoncés et instrumente l'élève pour qu'il puisse faire diverses opérations sur ces énoncés. Le troisième module, celui qui porte sur les différents parlers régionaux, exige que l'élève ait atteint une certaine maîtrise des instruments d'analyse que développent les deux premiers modules.

Ces trois modules forment donc un programme qui, dans une certaine mesure, est linéaire et cumulatif. Il y a donc lieu de suivre un ordre chronologique pour appliquer cette partie du programme. Le contenu de ces trois modules devrait être réparti sur toute l'année scolaire, de septembre à juin.

Les modules 4 et 5 forment des entités qui, à la limite, pourraient être considérées comme indépendantes. Du moins quant à leur organisation interne et quant à la répartition des activités qu'ils proposent. Cependant, et c'est essentiel de le retenir, le

---

(1) Pour développer un ensemble d'aptitudes et d'attitudes, Français III vise des objectifs précis. Ce point fait l'objet du chapitre suivant.

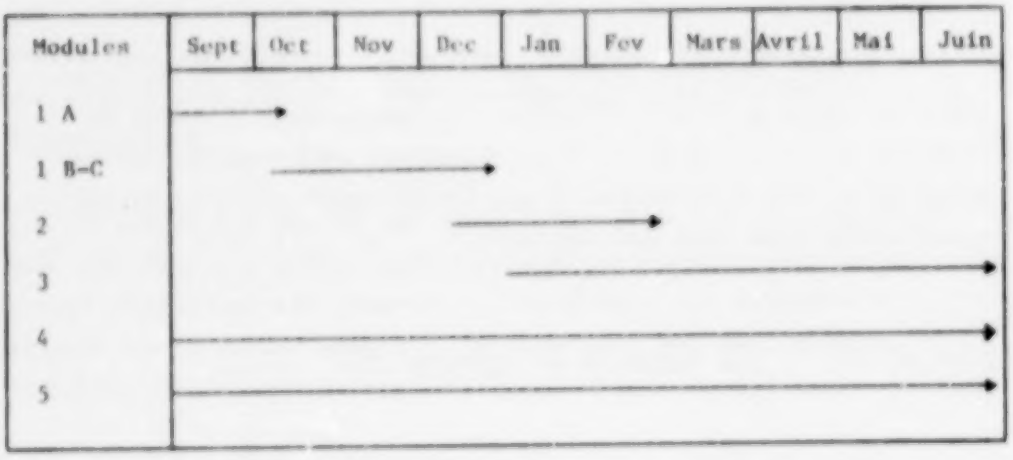
.../14

travail effectué dans les modules 1, 2 et 3 sert de support aux activités que les deux autres modules présentent. En somme, plusieurs activités des modules 4 et 5 pourraient être faites par des élèves qui n'auraient pas travaillé avec les modules 1, 2, 3, mais le retour (l'objectivation) serait moins formel, moins poussé, parce que ces élèves ne disposeraient pas des mêmes moyens d'analyse. Il faut aussi retenir que certaines activités proposées dans les deux derniers modules exigent des habiletés qui sont développées dans les deux premiers modules. Ces activités doivent se faire nécessairement après que les modules 1 et 2 aient été complétés. Par exemple, la dix-neuvième situation du module 5 exige que les enfants puissent faire de la transcription phonétique, donc qu'ils aient terminé le module 1.

Exception faite des activités qui exigent une habileté spécifique développée dans les modules 1, 2 ou 3, le travail avec les modules 4 et 5 peut être entrepris dès septembre. D'ailleurs, les guides pédagogiques ont été rédigés en tenant compte de cet impératif et les situations qui exigent des habiletés développées dans les premiers modules apparaissent en fin de liste.

Les situations proposées dans les modules 4 et 5 doivent être réparties de septembre à juin. Le module 4 présente seize (16) activités différentes et le module 5 en propose vingt (20). Une répartition de ces situations peut être faite en alternant une situation d'un module avec une situation d'un autre module. Il s'agit donc de faire vivre en moyenne trois ou quatre situations par mois.

De façon globale, le calendrier des opérations du programme de Français III se présente comme suit:



Le module 1 A doit se répartir sur une période de un mois et demi, de septembre à mi-octobre; les parties B et C du même module suivent immédiatement et s'étendent jusqu'à la fin de décembre, soit sur une période d'un peu plus de deux mois. Le module 2 doit commencer vers la mi-décembre et se terminer vers la fin du mois de février alors que le module 3 devrait commencer dès le début de janvier pour se répartir sur tout le reste de l'année.

L'utilisateur du programme de Français III doit donc nécessairement étudier le contenu du premier module dès la rentrée s'il n'a pas eu l'occasion de le faire avant. Il en est de même pour les modules 4 et 5, du moins pour ce qui est des premières activités proposées. Ces modules doivent se distribuer de septembre à juin.

.../16

Français III s'ordonne donc en cinq modules bien distincts dont la numérotation de 1 à 5 ne vise pas des fins purement chronologiques.

Il faut cependant noter que la progression qui est ici proposée est faite surtout en fonction d'un enseignant qui aborde le programme pour les premières fois. Lorsqu'il sera familiarisé avec les propositions de ce projet, l'enseignant pourra utiliser le matériel d'une façon plus personnelle.

CHAPITRE III - LES OBJECTIFS DE FRANCAIS III

Le projet Français III vise un objectif général qui peut s'énoncer comme suit:

> " Accroître la compétence socio-linguistique des élèves de l'élémentaire et partant, la capacité d'adapter leur comportement oral à la situation de communication dans laquelle ils se trouveront."

Accroître, parce que de façon naturelle cette compétence socio-linguistique existe déjà et qu'elle se développe en marge de l'école. L'école peut cependant tenter d'accroître cette compétence en plaçant l'enfant dans des situations d'apprentissage pertinentes, dans des situations qui se rapprochent de celles qu'il vivra.

Par compétence socio-linguistiques, il faut entendre la capacité qu'a l'enfant d'adapter son comportement oral (syntaxe, lexique, phonologie, niveau de langue, etc.) à la situation de communi-

cation dans laquelle il se trouve. L'enfant modifie sa façon de parler en fonction de l'interlocuteur, du contexte et du contenu qui fait l'objet de l'échange oral dans lequel il se trouve impliqué. Français III postule que cette compétence socio-linguistique existe chez les enfants de huit ans. Français III postule aussi que l'école peut accroître cette compéteuce, cette possibilité d'accomodation.

L'objectif général qui vient d'être énoncé se particularise dans une série d'objectifs plus concrets que l'exploitation du matériel pédagogique doit permettre d'atteindre. Ces objectifs se divisent en objectifs immédiats, en objectifs fondamentaux et en objectifs d'ordre méthodologique.

Les objectifs formulés dans les pages qui suivent se retrouvent de façon explicite et quelquefois implicite dans les guides didactiques de chacun des modules. Ils sont repris ici pour des besoins de clarté et de précision.

a) Les objectifs immédiats:

. Module 1, partie A.

- développer chez les élèves la capacité de procéder à des discriminations auditives subtiles plus rapidement que s'ils étaient laissés à eux-mêmes dans ce domaine.

- accroître la rapidité et la stabilité d'acquisition des habiletés et connaissances des élèves qui vivront ensuite les activités proposées dans les parties B et C du même module.

.../18

- accroître la rapidité de l'atteinte des autres objectifs immédiats de Français III et particulièrement ceux qui passent par la réalisation d'activités où la discrimination phonologique est importante. C'est le cas des parties B et C du module 1, du module 2 et du module 3.

. Module 1, partie B et partie C.

- développer la capacité de procéder à la transcription phonétique de segments prélevés dans les divers corpus avec lesquels ils travailleront dans le module 3.

- développer la capacité de procéder à la transcription phonétique de segments prélevés dans leur propre dialecte ou dans celui des individus avec lesquels ils sont en contact direct.

- accroître la rapidité et la stabilité d'acquisition des habiletés et connaissances des élèves qui vivront ensuite les activités proposées dans les modules 2 et 3.

. Module 2.

- développer la connaissance des opérations relevant des exercices structuraux.

- développer la capacité de rendre compte de quelques caractéristiques syntaxiques ou lexicales d'un dialecte par ce moyen d'analyse.

- accroître la rapidité et la stabilité d'acquisition des habiletés et connaissances des élèves qui vivront ensuite les activités proposées dans le module 3.

- accroître la capacité à distinguer des énoncés à caractère oral d'énoncés à caractère écrit, à partir d'indices syntaxiques et lexicaux, plus rapidement que s'ils étaient laissés à eux-mêmes en ce domaine.

. Module 3.

- développer la capacité de relever diverses caractéristiques phonologiques, syntaxiques ou lexicales de divers parlers régionaux plus rapidement et plus complètement que s'ils étaient laissés à eux-mêmes en ce domaine.

- manifester cette capacité à l'endroit d'autres parlers régionaux non familiers.

. Module 4.

- développer chez les élèves la capacité de s'exprimer oralement de façon plus cohérente et soutenue dans le contexte de la classe.

- manifester cette capacité de plus en plus spontanément et dans des contextes divers.

- rendre les élèves conscients des règles de communication dont ils peuvent parfaire la maîtrise.

. Module 5.

- développer l'intuition que chaque mode de communication a un caractère spécifique qui est relié à sa nature.

- développer l'intuition que le choix d'un mode de communication doit tenir compte de l'interlocuteur.

.../20

- verbaliser cette intuition de façon plus grande que si les élèves étaient laissés à eux-mêmes en ce domaine.

Noter que cette série d'objectifs est parfois reprise en partie et développée de façon plus spécifique dans les guides didactiques de chacun des modules. L'utilisateur devra donc se référer à ces guides s'il souhaite voir préciser ces objectifs.

b) Les objectifs fondamentaux:

Français III vise surtout un ensemble d'objectifs fondamentaux qui relèvent non seulement des aptitudes mais aussi et surtout des attitudes. L'utilisateur du matériel pédagogique de Français III doit être conscient que le projet vise à atteindre les objectifs suivants:

. Quant aux attitudes:

- modifier les attitudes des élèves, des enseignants et des parents à l'endroit de la langue orale;

- entraîner la diminution graduelle des réactions correctives ou normatives en leur substituant la tolérance, l'intérêt et la curiosité à l'endroit des phénomènes linguistiques d'ordre dialectal et nommément phonologiques, syntaxiques et lexicaux;

- modifier les attitudes des élèves à l'endroit de l'usage d'un parler régional caractéristique, que ce soit le sien ou un autre;

- modifier les attitudes à l'endroit de l'usage des divers niveaux de langue, que ce soit au niveau familier ou au niveau standard;

.../21

- atténuer le poids et les effets des stéréotypes culturels associés à la langue.
  Exemple: "Il parle bien, c'est quelqu'un de bien!"

. Quant aux aptitudes:

- augmenter la capacité des élèves à évoluer d'un contexte de communication contraignant à un contexte plus familier et inversement, en adaptant plus spontanément et avec plus d'aise leur niveau de langue et la forme correspondante de leur expression orale (phonologie, syntaxe, lexique, etc.). Le contexte est défini en fonction de l'interlocuteur des élèves (son âge, son niveau de langue, son statut social, etc.) et de la nature du message à communiquer.

- contribuer au développement psycho-cognitif des élèves par l'objectivation plus hâtive de la langue et par la perception de son caractère instrumental. (1)

Les sept objectifs fondamentaux formulés ci-haut dépassent les objectifs courant d'accumulation de connaissances instrumentales et devraient aider l'école à se définir comme un instrument qui contribue au développement psycho-cognitif de l'enfant et au développement de la société.

c) <u>Les objectifs méthodologiques</u>:

Français III se veut un projet qui se concrétise dans l'école québécoise et dans des conditions normales et courantes. Voilà

---

(1) Les effets du projet Français III en ce domaine devraient être particulièrement perceptibles au niveau de la créativité dans l'expression écrite ainsi qu'au niveau de l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la lecture.

.../22

pourquoi il vise les objectifs suivants:

- fournir aux enseignants et aux élèves un matériel didactique dont la présentation matérielle et l'organisation conviennent à ses intentions: travail individuel ou de groupe, visionnement, manipulation ou audition;

- offrir un matériel dont l'organisation est cohérente et dont la réalisation graduelle des activités puisse se faire sans à-coups ni surcharge excessive de travail;

- offrir un ensemble de suggestions méthodologiques susceptibles de faciliter à l'enseignant l'élaboration de stratégies consacrées au rattrapage que les difficultés rencontrées par un nombre variable d'élèves dans une classe pourrait justifier;

- proposer aux élèves un ensemble ordonné d'activités dont le déroulement puisse susciter et maintenir leur intérêt de même que favoriser leur participation active aux travaux de la classe.

L'utilisateur du programme Français III lira à quelques reprises dans les guides didactiques que le programme vise, comme objectif général "une certaine accomodation au français standard". Cet objectif s'apparente à l'objectif général formulé au début du présent chapitre et qui vise à l'accroissement de la "compétence" socio-linguistique des enfants, mais il est moins précis.

.../23

CONCLUSION

Ce n'est que par l'utilisation en classe du matériel offert que l'enseignant dégagera le sens profond de l'intervention de Français III. Après avoir globalement pris connaissance du matériel, après s'être fait une idée de la planification de l'intervention et après avoir vu les objectifs du programme, il reste au maître à entrer dans l'esprit du projet en y travaillant avec ses élèves.

L'enseignant verra que Français III se distingue nettement des programmes où l'on ne retrouve qu'une attitude corrective qui finit par convaincre l'enfant qu'il ne peut à peu près pas communiquer. Au contraire, le présent programme se veut une entreprise de libération de la parole, mais une libération consciente et avec des moyens objectifs d'analyse.

Il serait intéressant que les enseignants qui le peuvent organisent un réseau de correspondance sonore avec des enfants d'ailleurs. Outre l'intérêt pour la chose linguistique, une telle entreprise pourrait apporter beaucoup aux élèves. Une série de messages sonores amènerait les enfants à découvrir les conditions essentielles de la communication. En somme, plusieurs des objectifs inhérents au programme de Français III seraient repris et développés par une telle entreprise. Elle permettrait surtout aux enfants de se "distancier" de la langue, à faire un retour sur leur langue et à réaliser l'importance de la communication elle-même.

L'organisation d'un réseau de correspondance orale avec des enfants de la Francophonie devrait au moins être suggérée aux maîtres de quatrième année qui souhaiteraient continuer l'oeuvre de Français III.